

유아의 대인간 문제해결 전략과 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식의 관계*

The Relationships between Interpersonal Problem Solving Strategies, Emotionality, Emotional Knowledge, and Event Knowledge of Preschool Children*

서경대학교 아동학과
전임강사 성 미 영

Dept. of Child Studies, Seokyeong University
Full-time Instructor : Miyoung Sung

◀ 목 차 ▶

- | | |
|----------------|-------------|
| I. 서론 | IV. 결론 및 논의 |
| II. 연구방법 | 참고문헌 |
| III. 연구결과 및 해석 | |

< Abstract >

This study investigated preschoolers' emotionality, emotional knowledge, event knowledge, and interpersonal problem solving strategies according to their sex and age, and the relationships among them. Subjects were 116 preschoolers (73 boys and 43 girls; 68 four- and 48 five-year-olds). Results showed that girls were higher in negative emotionality (sadness) than boys. Also, 5-year-old children were higher in emotional knowledge, event knowledge, and forceful problem solving strategies than 4-year-olds. Furthermore, children's event knowledge was positively related to their relevant problem solving strategies, while children's event knowledge was negatively related to their forceful problem solving strategies. These findings provide a preliminary evidence that children's event knowledge may predict their interpersonal problem solving strategies.

주제어(Key Words): 정서성(emotionality), 정서지식(emotional knowledge), 사건지식(event knowledge), 대인간 문제해결 전략(interpersonal problem solving strategies)

1. 서론

대인관계, 특히 또래관계에서 발생하는 갈등이나 문제를 적절히 다루는 능력의 발달은 유아기의 주요 발달과업으로 간주된다. 즉, 대인간 갈등이나 문제를 해결하는 능력은 유아가 타인과 상호적인 관계를 형성하고 유지해 나가는데 중

요한 영향을 미치므로, 일상생활에서 발생하는 타인과의 문제상황에서 그 문제를 해결하기 위해 사고하는 능력에 해당하는 대인간 문제해결 능력은 유아의 사회적 적응뿐만 아니라 이후의 원만한 학교적응을 위해서도 기본적인 요소라고 할 수 있다.

유아가 사회적 문제상황에서 적절한 문제해결 기술과 전

Corresponding Author: Miyoung Sung, Department of Child Studies, Seokyeong University, 16-1 Jungneung-dong, Sungbuk-ku, Seoul, 136-704, Korea
Tel: 82-2-940-7554 Fax: 82-2-940-7554 E-mail: minie@skuniv.ac.kr

* 이 논문은 2005년 정부(교육인적자원부)의 재원으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2005-003-C00183).

락을 선택하고 사용하는 것은 효과적인 대인관계를 형성하는데 중요하므로, 유아의 대인간 문제해결 능력을 향상시키기 위해 대인간 문제해결 전략의 사용과 관련된 사회인지적 지식의 습득이 필수적으로 요구된다. 예컨대, 정서지식과 사건지식의 발달은 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용과 관련이 있는 대표적인 인지적 요인이라고 볼 수 있다. 자신의 감정을 상대방에게 표현하고 타인의 정서상태를 정확하게 이해하는 유아의 정서지식은 또래간에 발생하는 다양한 갈등상황에서 그 해결책을 모색하는데 결정적인 요소가 될 수 있다. 또한, 갈등상황에 처한 유아가 상대방의 정서를 이해하는 능력과 더불어 갈등상황, 즉 사건의 원인과 결과에 대한 정확한 판단 능력 역시 문제상황을 긍정적으로 해결하는데 도움을 줄 수 있을 것으로 예상된다. 정서지식이나 사건지식의 발달과 같이 논리적 상황 판단에 관련된 사회인지적 요소와 더불어 유아의 기본적 정서 상태, 즉 정서성 역시 대인간 갈등 상황을 해결하는데 영향을 미칠 것으로 예상된다. 기질의 정서적 측면에 해당하는 정서성의 차이는 유아의 사회적 유능성을 설명하는 중요한 요인이 될 수 있으므로 유아의 정서성 역시 대인간 문제해결 전략의 사용과 관련이 있을 것으로 예상된다.

일상생활에서 다양한 문제상황에 직면하게 될 경우 위축된 모습을 보이는 아동도 있는 반면, 적극적으로 문제를 해결해 나가려는 아동도 있다. 이러한 반응의 차이는 아동의 기질과 관련된 부분에 기인하는데, 기질의 정서적 측면에 해당하는 정서성은 문제상황에 대한 유아의 대처능력에 영향을 미친다. 유아의 정서성에 관한 선행연구들은 주로 사회적 유능성(권연희, 박경자, 2003; Fabes, Eigenberg, Jones, Smith, Guthrie, Poulin, Shepard & Friedman, 1999; Murphy & Eigenberg, 1997; Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994)과 행동문제(Ackerman, Izard, Schoff, Youngstrom & Kogos, 1999; Eisenberg, Cumberland, Spinrad, Fabes, Shepard, Reiser, Murphy, Losoya & Guthrie, 2001)에 미치는 영향, 그리고 유아의 행동억제와의 관련성(박성연, 1998; 박성은, 박성연, 2001)을 중심으로 수행되었다. 예컨대, 아동의 부정적 정서성과 사회적 행동의 관련성을 살펴본 Rothbart와 동료들(1994)에 의하면 부정적 정서성의 경우 공격성이나 죄의식 등과 정적인 관련을 보이고, 부정적 정서를 자주 경험하는 아동은 그렇지 않은 아동에 비해 더 충동적으로 행동하는 것으로 나타났으며, Fabes와 동료들(1999)은 부정적 정서성의 경험이 일상적 또래관계의 질적 수준을 저하시킨다고 보고하였다. 또한 긍정적 정서성이 높은 아동은 친사회적 행동을 보일 가능성은 높은 반면, 공격적 행동의 발생 가능성은 낮은 것으로 나타났다(Arsenio, Cooperman & Lover, 2000). 부정적 정서성

수준이 높을 경우 또래관계에서 공격적 행동을 보일 가능성이 높으므로(Rothbart *et al.*, 1994) 문제가 유발된 상황에서 친사회적인 해결방식을 모색하기보다는 때리기, 빼앗기 등의 강제적 문제해결 전략을 사용할 것으로 예측된다. 이처럼 아동의 긍정적 또는 부정적 정서성이 사회적 관계에서 차지하는 중요성을 고려해 볼 때, 대인간 문제해결 전략의 사용과도 관련이 있을 것으로 보이므로 유아의 정서성 발달에 주목할 필요가 있다.

정서적 이해는 아동의 사회적 능력을 예언하며(Denham, McKinley, Couchoud & Holt, 1990), 특히 아동의 연령이 어릴수록 사회적 적응과 관련된 능력의 발달은 타인으로부터 제공되는 정서적 신호를 인식하고 이를 정확하게 부호화하는 능력에 좌우되는 경향이 있다(Schultz, Izard, Ackerman & Youngstrom, 2001). 즉, 아동은 정서지식을 획득함으로써 정서표현을 분류하고 정서의 원인 및 결과를 이해하게 되어, 결과적으로 다른 사람에게 긍정적이고 적절한 방식으로 반응하는 능력이 향상된다(Denham *et al.*, 1990). 따라서 아동은 정서지식 수준이 높을수록 공감적이고 친사회적인 행동을 많이 보이는 반면, 타인의 정서를 제대로 인식하거나 이해하지 못하는 정서지식의 부족은 아동기 정신병리의 특징 중 하나로 지적된다. 예를 들어, Schultz와 동료들(2001)에 의하면 아동은 정서지식 수준이 낮은 경우 사회적 문제를 많이 보이고 또래로부터 배척되는 경향이 나타나는데, 정서지식의 부족이 또래 거부를 야기하는 원인의 하나로 지적된다. 즉, 낮은 수준의 정서지식은 아동이 다른 아동의 감정을 인식할 가능성을 감소시키는 동시에 의도하지 않은 부정적 감정을 다른 아동으로부터 유발할 가능성을 증가시킬 수 있다. 이로 인해 결국 또래와의 상호작용 과정에서 민감한 반응을 보이지 못함으로써 또래집단에서 거부되는 결과를 가져올 수 있다. 시설보호 아동과 일반아동을 대상으로 정서지식과 대인간 문제해결 전략 사용간의 관련성을 살펴본 선행연구(이강이, 성미영, 2003)에 의하면 유아의 정서지식 수준이 높을수록 강제적 전략을 사용하는 비율은 낮아지는 반면 친사회적 전략 사용의 비율은 증가하는 것으로 나타났다. 이처럼 감정이 수반되는 특정 상황에 적절하게 반응하는 능력은 타인의 정서상태에 대한 정확한 정보에 의해 좌우된다는 점을 고려해 볼 때 정서지식의 발달은 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용과 관련이 있을 것으로 판단된다.

아동은 일상생활에서의 경험을 통해 다양한 사건에 대한 인과적 표상을 형성하게 되는데 이러한 사건지식에 의해 아동은 일상적 상황이나 상호작용에 대한 개인들간의 공유지식의 개념들을 형성한다. 이처럼 사건에 대한 정신적 표상능력은 다양한 인지과정을 지원하는 잘 조직된 지식 토대를 아동에게 제공하는 기능을 수행할(Nelson & Gruendel, 1981)

뿐만 아니라, 의사소통을 위한 상호작용을 수행하는 전략을 아동에게 제공한다. 따라서 실제 생활에 대한 사건지식이 부족할 경우, 아동은 의사소통 상황을 취급하는데 어려움을 겪게 되는데, 이는 대화를 유지하기 위해서는 대화 참여자가 서로 주제와 맥락을 공유할 것을 가정하기 때문이다(Nelson & Seidman, 1984). 특히, 나이 어린 유아의 사건지식은 유사한 상황에서 어떤 방식으로 행동할 것인지를 예측하도록 도와줌으로써 아동의 초기 추론 능력을 지원하므로(유연옥, 2001), 사건지식의 수준은 특정 문제가 발생할 경우 이를 해결하기 위한 전략의 사용과 관련이 있을 것으로 예상된다. 그런데 선행연구는 주로 유아의 사건지식과 의사소통 능력의 관련성을 중심으로 수행되었을 뿐 대인간 문제해결 전략 사용과의 관련성에는 특별한 관심이 주어지지 않았다. 따라서 이 연구에서는 유아의 사건지식과 대인간 문제해결 전략 사용간의 관련성을 규명해 보고자 한다.

이를 통해 볼 때 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용은 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식과 관련이 있을 것으로 예상된다. 이러한 문제제기를 통해 이 연구에서는 다음과 같이 연구문제를 설정하였다.

- 연구문제 1. 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용은 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식과 유의한 관계가 있는가?
- 연구문제 2. 유아의 정서성은 성별 및 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?
- 연구문제 3. 유아의 정서지식은 성별 및 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?
- 연구문제 4. 유아의 사건지식은 성별 및 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?
- 연구문제 5. 유아의 대인간 문제해결 전략 사용은 성별 및 연령에 따라 유의한 차이가 있는가?

II. 연구방법

1. 연구대상

본 연구에서는 성별 및 연령에 따른 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식, 그리고 대인간 문제해결 전략의 차이를 살펴보고, 대인간 문제해결 전략과 정서성, 정서지식, 사건지식의 관련성을 살펴보기 위해 서울 및 경기지역 소재 어린이집 3곳에 다니는 만 4세 및 5세 유아 총 116명을 연구대상으로 선정하였다. 또래와의 상호작용에서 나타나는 대인간 문제해결 전략의 사용은 또래관계 형성 및 유지에 있어서 중요한 역할을 담당하므로 또래의 영향력이 확대되는 학동기가 시작되기 이전의 만 4세 및 5세 유아를 연구대상으로 선정하였다.

2. 연구도구

이 연구에서는 유아의 정서성을 측정하기 위해 CBQ 질문지를 사용하고, 유아의 정서지식을 측정하기 위해서는 동일시 과제와 상황 과제를 활용하였다. 또한, 유아의 사건지식을 측정하기 위해서는 그림배열 과제를, 대인간 문제해결 전략을 측정하기 위해서는 PIPS 과제를 사용하였다. 이 연구에서 사용된 연구도구의 보다 구체적인 내용은 다음과 같다.

1) 정서성

아동의 정서성을 측정하기 위해 Rothbart, Ahadi와 Hershey(1994)가 개발한 아동행동질문지(Child Behavior Questionnaires: CBQ)를 사용하였다. CBQ의 하위영역 중 정서성 관련 문항을 연구대상 연령과 한국의 문화적 특성을 고려하여 수정 및 보완하여 정서성 검사도구를 총 24문항으로 구성하였다. 아동의 정서성 발달 영역은 크게 긍정적 정서성과 부정적 정서성으로 구분되는데, 긍정적 정서성(예, 좋아하는 사람에게 잘 웃는다)은 기쁨의 정서 상태를 의미하고, 부정적 정서성(예, 하던 일이 안 풀리면 실망한다)은 분노/좌절, 두려움, 슬픔의 정서 상태를 포함한다. 구체적으로 기쁨(예, 재미있는 이야기나 농담을 하면 크게 웃는다)은 긍정적 정서성에 해당하고, 슬픔(예, 하던 일이 잘 안 풀리면 몹시 실망한다), 두려움(예, 높은 곳을 무서워한다), 분노(예, 하고 싶은 일을 못하게 하면 화를 낸다)는 부정적 정서성에 해당한다. 각각의 영역은 6문항씩 총 24문항으로 구성되었으며, 7점 척도로써 '전혀 그렇지 않다(0점)'에서 '매우 그렇다(6점)'까지의 점수 범위를 가진다. 아동의 정서성 검사는 아동의 어머니가 정서성 검사 질문지를 작성함으로써 측정되었다. 정서성 검사도구의 신뢰도는 Cronbach's α 값을 이용하여 측정하였으며, 긍정적 정서성과 부정적 정서성 문항의 Cronbach's α 값은 각각 .79로 나타났다.

2) 정서지식

유아의 정서지식을 측정하기 위해 Denham(1986)과 Iannotti(1985)의 연구방법을 참고하여 Garner, Jones와 Miner(1994)가 사용한 동일시 과제(identification task)와, Hoffner와 Badzinski(1989)의 연구방법을 참고하여 Garner와 동료들(1994)이 사용한 상황 과제(situation task)를 실시하였다.

동일시 과제는 유아가 정서를 나타내는 얼굴 표현을 인식하고 이름 붙이는 유아의 정서표현 지식을 측정하는 과제로, 먼저 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서가 나타난 얼굴 표정 그림카드를 유아에게 제시하고 각 정서의 명칭을 부여하도록 요구한다. 다음에는 4가지의 얼굴 표정 그림카드 중 연구자가 제시한 정서 명칭과 일치하는 얼굴 표정을 가리키도록 유아에게 요구한다. 이 때, 유아가 부여한 정서

명칭이 정확하거나(예, 기쁨요, 슬퍼요) 가리킨 그림이 정답이면 2점, 유아가 부여한 정서 명칭이 행동을 묘사하거나(예, 울어요) 긍정/부정 영역만 일치하면(예, 슬픈 얼굴 표정을 가리켜야 하는데 화난 얼굴 표정을 가리킨 경우) 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여한다.

상황 과제는 발생한 사건과 정서를 일치시키는 유아의 정서상황 지식을 측정하는 과제로, 기쁨, 슬픔, 화남, 무서움의 4가지 기본 정서를 반영하는 상황이 묘사된 그림카드를 각 정서별로 2장씩 총 8장 준비하는데, 이 때 주인공의 얼굴 표정은 모두 비어 있다. 검사자는 주인공의 얼굴 표정이 비어 있는 각각의 그림카드를 제시하면서 그림에 묘사한 상황의 내용을 설명해주고(예, OO는 갖고 싶었던 새로운 장난감을 선물 받았어), 설명이 끝난 후 4가지 정서가 나타난 얼굴 그림카드를 유아에게 제시하며 주인공이 느끼는 정서가 나타난 얼굴을 가리키도록 요구한다. 이 때, 유아가 가리킨 그림이 정답이면 2점, 긍정/부정 영역이 일치하면 1점, 틀린 응답이면 0점을 부여한다.

3) 사건지식

유아의 사건지식을 측정하기 위해 선행연구(성미영, 2002)를 토대로 친숙한 사건과 낯선 사건을 각 1가지씩 총 2가지 사건을 선정하였다. 유아의 사건지식을 측정하기 위해 Myles-Worsley, Cromer와 Dodd(1986), 그리고 Short-Meyerson과 Abbeduto(1997)의 연구에서 사용된 그림 재인 과제(picture-recognition task)와 그림 배열 과제(picture-sequencing task)를 연구 목적에 적합하게 수정, 보완하여 검사도구를 구성하였다. 구체적으로, 그림 재인 과제는 특정 사건의 구성 요소에 대한 유아의 지식을, 그림 배열 과제는 특정 사건의 발생 순서에 대한 유아의 지식을 측정하기 위한 도구이다. 그림 배열 과제는 특정 사건과 관련 있는 활동 내용을 나타내는 6장의 그림으로 구성되며, 남아용과 여아용으로 구분하여 연구대상 유아와 동성의 인물로 선정하여 검사를 실시한다. 유아에게 제시되는 그림은 14×11cm 크기의 흑백 그림을 사용한다. 그림 재인 과제는 특정 사건별로 12장의 그림으로 구성되며 그 중 6장은 사건과 관련 있는 활동 내용을 나타내는 그림이고, 나머지 6장은 사건과 관련 없는 활동 내용을 나타내는 그림이다. 그림 재인 과제에서는 유아의 응답이 정답인 경우에는 1점을 부여하고, 응답이 오답인 경우에는 0점을 부여한다. 그리고 그림 배열 과제에서는 사건의 순서에 따른 배열의 적합성을 기준으로 1장의 그림이 다음 순서의 그림과 바로 이웃하여 배치되었을 경우에는 1점을 부여하고, 그렇지 않을 경우에는 0점을 부여한다.

4) 대인간 문제해결 전략

이 연구에서는 Shure(1992a, 1992b)가 개발한 PIPS

(Preschool Interpersonal Problem Solving) 과제 중 또래간 문제해결 전략 과제를 사용하여 유아의 대인간 문제해결 전략을 측정하였다. 이 과제는 또래와의 가상적 문제 상황에 대한 그림카드 3장(동성 유아 그림카드 2장, 장난감 그림카드 1장)을 유아에게 제시한 후 그림에 나타난 문제 상황을 해결하기 위해서는 어떻게 해야 하는지 질문하여 이에 대한 유아의 응답을 통해 유아가 사용하는 대인간 문제해결 전략을 측정하는 과제다. 구체적으로, 면접자가 3장의 그림카드를 제시한 후 유아에게 “애는 OO고 애는 △△야. OO가 오랫동안 이 장난감을 가지고 놀았는데 지금 △△가 이 장난감을 갖고 놀고 싶어해. △△가 장난감을 가지고 놀려면 어떻게 해야 할까?”라고 질문하고, 유아의 응답을 녹음하였다. 유아가 해결책을 제시한 경우에 면접자는 유아가 다른 대안을 제시하도록 질문한다(“맞았어, 그런데 또 다른 방법은 없을까?”). 장난감 그림카드를 다른 장난감이 그려진 카드로 교체한 후 이상의 절차를 2회 반복 실시한다. 즉, 하나의 장난감 그림카드 당 3회씩 질문하여 총 9회의 응답을 분석하였으며 적절한 응답인 경우 1점을 부여하였다.

녹음하여 전사한 유아의 응답은 Shure(1992a, 1992b), Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman과 Izard(2000)의 채점 방식을 토대로 적절한 전략과 강제적 전략으로 범주화하였다. 적절한 문제해결 전략은 다른 친구가 가지고 놀고 있는 장난감을 가지고 놀기 위한 목적에 적합한 응답(예, 요청, 교환, 공평, 기다림, 권위의존 등)을 의미하며, 적절한 문제해결 전략 중에서 특히 문제해결을 위해 강제적인 수단을 사용한 경우(예, 빼앗기, 때리기, 명령하기 등)는 강제적 문제해결 전략에 속한다.

3. 연구절차 및 자료분석

본 연구에서는 유아의 정서성을 측정하기 위해 CBQ의 정서성 관련 문항으로 구성된 질문지를 사용하고, 그림카드를 이용하여 유아의 정서지식과 사건지식을 측정하였다. 그리고 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용을 살펴보기 위해 그림카드를 이용한 일대일 면접을 실시하였다. 이를 위해 조사자가 어린이집을 방문하여 개별 유아를 대상으로 정서지식, 사건지식, 대인간 문제해결 전략 검사를 실시하였으며, 정서성 질문지는 담임교사의 협조를 얻어 부모에게 배부한 후 1주일 뒤 수거하였다. 정서성 질문지는 116부 중 총 89부가 회수되었으며, 정서지식, 사건지식, 대인간 문제해결 전략의 경우에는 각각 116명의 자료를 확보하였다. 따라서 정서성의 사례수는 89명이며, 정서지식, 사건지식, 대인간 문제해결 전략의 사례수는 116명이고, 대인간 문제해결 전략 사용과 정서성, 정서지식, 사건지식과의 상관관계는 모든 자료를 확보한 89명을 대상으로 분석되었다. 수집된 자료는 SPSS 10.0 프

로그그램을 이용하여 분석하였으며, 통계방법으로는 빈도, 백분율, 이원변량분석, 피어슨의 적률상관계수가 사용되었다.

III. 연구결과 및 해석

1. 유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 정서성, 정서지식, 사건지식의 관계

유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식의 관계를 살펴보기 위해 상관관계분석을 실시한 결과, 유아의 대인간 문제해결 전략 사용은 유아의 정서지식 및 사건지식과 유의한 관계가 있는 것으로 나타났다. 이를 보다 구체적으로 살펴보면, 먼저 유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 정서지식의 경우 전체 정서지식과 적절한 문제해결 전략 사용($r=.184, p<.05$), 정서표현 지식과 적절한 문제해결 전략 사용($r=.195, p<.05$)간에 정적 관계가 있는 것으로 나타났다. 다음으로 유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 사건지식의 경우 전체 사건지식과 적절한 문제해결 전략 사용($r=.257, p<.01$), 친숙한 사건지식과 적절한 문제해결 전략 사용($r=.267, p<.01$)간에는 정적 관계가 나타난 반면, 전체 사건지식과 강제적 문제해결 전략 사용($r=-.258, p<.01$), 친숙한 사건지식과 강제적 문제해결 전략 사용($r=-.186, p<.05$)간에는 부적 관계가 있는 것으로 나타났다.

반면, 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용은 유아의 정서성과 유의한 관계가 없는 것으로 나타났다.

2. 성별 및 연령에 따른 유아의 정서성

성별 및 연령에 따른 유아의 정서성 발달의 차이를 살펴보기 위해 이원변량분석을 실시한 결과, 부정적 정서성의 하위 영역인 슬픔에서 성별에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다($F=4.239, p<.05$). 즉, 여아($M=17.30, SD=4.61$)의 슬

〈표 3〉 성별 및 연령에 따른 유아의 정서성 이원변량분석

정서성		변동원	자승합	자유도	평균자승	F
긍정	기쁨	성별	.150	1	.150	.006
		연령	78.461	1	78.461	2.921
		성별×연령 오차	.012 2283.243	1 85	.012 26.862	.000
슬픔	슬픔	성별	100.960	1	100.960	4.239*
		연령	53.224	1	53.224	2.235
		성별×연령 오차	2.822 2024.407	1 85	2.822 23.817	.118
두려움	두려움	성별	25.553	1	25.553	.667
		연령	1.053	1	1.053	.028
		성별×연령 오차	34.048 3207.279	1 85	34.048 37.733	.902
분노	분노	성별	14.665	1	14.665	.398
		연령	54.264	1	54.264	1.472
		성별×연령 오차	7.358 3133.202	1 85	7.358 36.861	.200
전체	전체	성별	358.434	1	358.434	2.205
		연령	.912	1	.912	.006
		성별×연령 오차	23.062 13817.981	1 85	23.062 162.564	.142

* p<.05

〈표 1〉 유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 정서성, 정서지식, 사건지식의 관계

구분(N=89)		정서성					정서지식			사건지식		
		긍정		부정			표현	상황	전체	친숙	낯선	전체
		기쁨	슬픔	두려움	분노	전체						
문제해결	적절	-.108	.120	.045	-.191	-.018	.195*	.097	.184*	.267**	.159	.257**
	강제	.006	.026	.069	.094	.086	.034	-.090	-.049	-.186*	-.253**	-.258**

*p<.05, **p<.01

〈표 2〉 성별 및 연령에 따른 유아의 정서성 점수 평균 및 표준편차

성별	연령	N	정서성				
			긍정		부정		
			기쁨 M(SD)	슬픔 M(SD)	두려움 M(SD)	분노 M(SD)	전체 M(SD)
남아	4세	36	27.56(6.29)	14.56(5.15)	17.89(5.45)	16.92(6.52)	49.36(12.17)
	5세	16	29.56(4.38)	15.81(4.96)	16.81(6.89)	15.88(4.62)	48.50(12.32)
	전체	52	28.17(5.80)	14.94(5.08)	17.56(5.88)	16.60(5.97)	49.10(12.10)
여아	4세	21	27.67(5.03)	16.43(4.53)	17.71(5.99)	18.38(6.39)	52.52(13.43)
	5세	16	29.63(2.63)	18.44(4.59)	19.25(7.01)	16.13(5.82)	53.81(13.53)
	전체	37	28.51(4.23)	17.30(4.61)	18.38(6.40)	17.41(6.17)	53.08(13.30)
전체	4세	57	27.60(5.81)	15.25(4.98)	17.82(5.60)	17.46(6.46)	50.53(12.63)
	5세	32	29.59(3.55)	17.13(4.88)	18.03(6.95)	16.00(5.17)	51.16(13.01)
	전체	89	28.31(5.18)	15.92(5.00)	17.90(6.08)	16.93(6.04)	50.75(12.70)

품 정서성 수준이 남아(M=14.94, SD=5.08)보다 더 높게 나타났다. 그러나 연령에 따른 정서성의 차이는 나타나지 않았다.

3. 성별 및 연령에 따른 유아의 정서지식

성별 및 연령에 따른 유아의 정서지식의 차이를 살펴보기 위해 이원변량분석을 실시한 결과, 전체 정서지식(F=4.803, p<.05)과 정서상황 지식(F=5.701, p<.05) 점수에서 연령에 따른 차이가 유의한 것으로 나타났다. 즉, 만 5세 유아(M=24.94, SD=3.10)의 전체 정서지식 점수가 만 4세 유아(M=23.62, SD=3.22)의 점수보다 더 높았으며, 정서상황 지식의 경우에도 만 5세 유아(M=12.71, SD=1.86)의 점수가 만 4세 유아(M=11.63, SD=2.67)보다 더 높은 것으로 나타났다. 반면, 정서지식의 경우 성별에 따른 차이는 유의하지 않았다.

〈표 4〉 성별 및 연령에 따른 유아의 정서지식 점수 평균 및 표준편차

성 별	연 령	N	정서지식		
			정서표현지식	정서상황지식	전 체
			M(SD)	M(SD)	M(SD)
남 아	4세	45	11.84(1.64)	11.64(2.71)	23.49(3.51)
	5세	28	11.89(1.75)	12.57(1.89)	24.46(2.89)
	전 체	73	11.86(1.67)	12.00(2.46)	23.86(3.30)
여 아	4세	23	12.26(1.25)	11.61(2.64)	23.87(2.62)
	5세	20	12.70(2.75)	12.90(1.83)	25.60(3.33)
	전 체	43	12.47(2.07)	12.21(2.37)	24.67(3.06)
전 체	4세	68	11.99(1.52)	11.63(2.67)	23.62(3.22)
	5세	48	12.23(2.23)	12.71(1.86)	24.94(3.10)
	전 체	116	12.09(1.84)	12.08(2.42)	24.16(3.22)

〈표 5〉 성별 및 연령에 따른 유아의 정서지식 이원변량분석

정서지식	변동원	자승합	자유도	평균자승	F
정서 표현 지식	성별	9.888	1	9.888	2.920
	연령	1.570	1	1.570	.464
	성별×연령	1.008	1	1.008	.298
	오차	379.224	112	3.386	
정서 상황 지식	성별	.566	1	.566	.099
	연령	32.499	1	32.499	5.701*
	성별×연령	.877	1	.877	.154
	오차	638.447	112	5.700	
전 체	성별	15.186	1	15.186	1.508
	연령	48.354	1	48.354	4.803*
	성별×연령	3.765	1	3.765	.374
	오차	1127.617	112	10.068	

*p<.05

4. 성별 및 연령에 따른 유아의 사건지식

성별 및 연령에 따른 유아의 사건지식의 차이를 살펴보기 위해 이원변량분석을 실시한 결과, 전체 사건지식(F=9.811,

〈표 6〉 성별 및 연령에 따른 유아의 사건지식 점수 평균 및 표준편차

성 별	연 령	N	사건지식		
			친숙한 사건	낯선 사건	전 체
			M(SD)	M(SD)	M(SD)
남 아	4세	45	11.93(3.00)	8.64(2.50)	20.58(4.67)
	5세	28	13.46(2.62)	10.14(2.46)	23.61(4.12)
	전 체	73	12.52(2.93)	9.22(2.57)	21.74(4.68)
여 아	4세	23	11.35(2.44)	8.09(1.73)	19.43(3.36)
	5세	20	12.20(2.93)	9.45(2.76)	21.65(4.64)
	전 체	43	11.74(2.68)	8.72(2.34)	20.47(4.11)
전 체	4세	68	11.74(2.82)	8.46(2.27)	20.19(4.28)
	5세	48	12.94(2.79)	9.85(2.58)	22.79(4.40)
	전 체	116	12.23(2.86)	9.03(2.49)	21.27(4.50)

〈표 7〉 성별 및 연령에 따른 유아의 사건지식 이원변량분석

사건지식	변동원	자승합	자유도	평균자승	F
친숙한 사건	성별	22.598	1	22.598	2.895
	연령	37.508	1	37.508	4.806*
	성별×연령	3.043	1	3.043	.390
	오차	874.182	112	7.805	
낯선 사건	성별	10.325	1	10.325	1.783
	연령	54.076	1	54.076	9.339**
	성별×연령	.121	1	.121	.021
	오차	648.516	112	5.790	
전체	성별	63.474	1	63.474	3.428
	연령	181.658	1	181.658	9.811**
	성별×연령	4.378	1	4.378	.236
	오차	2073.859	112	18.517	

*p<.05, **p<.01

p<.01)과 하위영역인 친숙한 사건지식(F=4.806, p<.05) 및 낯선 사건지식(F=9.339, p<.01) 점수에서 연령에 따라 유의한 차이를 보였다. 즉, 만 5세 유아(M=22.79, SD=4.40)의 전체 사건지식 점수가 만 4세 유아(M=20.19, SD=4.28)의 점수보다 더 높았으며, 친숙한 사건지식과 낯선 사건지식에서도 만 5세 유아(M=12.94, SD=2.79; M=9.85, SD=2.58)의 점수가 만 4세 유아(M=11.74, SD=2.82; M=8.46, SD=2.27)의 점수보다 더 높은 것으로 나타났다.

5. 성별 및 연령에 따른 유아의 대인간 문제해결 전략 사용

성별 및 연령에 따른 유아의 대인간 문제해결 전략 사용의 차이를 살펴보기 위해 이원변량분석을 실시한 결과, 강제적 문제해결 전략의 사용에서 연령에 따라 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다(F=4.743, p<.05). 즉, 만 4세 유아(M=.27, SD=.54)가 만 5세 유아(M=.10, SD=.37)에 비해 강제적 문제해결 전략을 더 많이 사용하는 것으로 나타났다.

〈표 8〉 성별 및 연령에 따른 유아의 대인간 문제해결 전략 점수 평균 및 표준편차

성 별	연 령	N	대인간 문제해결 전략	
			적절한 문제해결 전략	강제적 문제해결 전략
			M(SD)	M(SD)
남 아	4세	45	1.70(1.15)	.20(.46)
	5세	28	1.79(1.07)	.14(.45)
	전 체	73	1.74(1.11)	.18(.45)
여 아	4세	23	2.26(1.51)	.39(.66)
	5세	20	1.75(.91)	.05(.22)
	전 체	43	2.02(1.28)	.23(.53)
전 체	4세	68	1.90(1.30)	.27(.54)
	5세	48	1.77(.99)	.10(.37)
	전 체	116	1.84(1.18)	.20(.48)

〈표 9〉 성별 및 연령에 따른 유아의 대인간 문제해결 전략 이원 변량분석

문제해결	변동원	자승합	자유도	평균자승	F
적절한 문제 해결 전략	성별	1.748	1	1.748	1.285
	연령	1.215	1	1.215	.876
	성별×연령	2.307	1	2.307	1.662
	오차	154.058	112	1.388	
강제적 문제 해결 전략	성별	.058	1	.058	.258
	연령	1.069	1	1.069	4.743*
	성별×연령	.515	1	.515	.134
	오차	25.016	112	.225	

*p<.05

IV. 결론 및 논의

본 연구에서는 서울 및 경기지역 소재 어린이집 3곳에 다니는 만 4세 및 5세 유아 총 116명을 연구대상으로 선정하여 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용과 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식과의 관련성을 살펴보고, 성별 및 연령에 따른 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식, 그리고 대인간 문제해결 전략의 차이를 구체적으로 살펴보았다. 이 연구의 결과를 토대로 다음과 같은 결론을 도출할 수 있다.

첫째, 또래와의 갈등 상황에서 문제를 해결할 때 유아가 사용하는 전략의 경우 유아의 정서지식과 사건지식의 수준에 따라 다른 양상을 보이는 것으로 나타났다. 즉, 유아의 정서지식 수준이 높을수록 유아가 목적에 적절한 방식으로 사용하는 문제해결 전략 역시 더 많은 것으로 나타났다. 사건지식의 경우 유아의 사건지식 수준이 높을수록 강제적 방식으로 문제를 해결하는 전략을 사용하는 정도는 낮아지는 것으로 나타나서 정서지식과 사건지식 모두 적절한 문제해결 전략의 사용과는 정적 관련을 보였으며, 사건지식은 강제적 문제해결 전략의 사용과 부적 관련을 보였다. 이러한 결과는 선행연구를 통해 설명해 볼 수 있다. 예컨대, 선행연구(이강

이, 성미영, 2003)에 의하면 자신의 정서를 표현하고 타인의 정서를 이해하는데 작용하는 유아의 정서지식은 또래와의 갈등 상황에서 문제를 해결하는 전략의 사용과 밀접한 관련을 보여서, 유아의 정서지식 수준이 높을수록 강제적 전략을 사용하는 비율은 낮아지는 반면 친사회적 전략 사용의 비율은 증가하는 것으로 나타났다. 본 연구의 결과는 선행연구와 부분적으로 일치하는데, 이는 자신과 타인의 다양한 정서 상태를 이해하는 능력이 유아가 또래와의 문제 상황을 정확히 이해하고 적절한 방식으로 해결하도록 이끄는 것과 관련이 있음을 의미한다.

또한, 이처럼 일상 생활에서의 경험을 통해 구성되는 하나의 사건에 대한 시공간적, 인과적 표상으로 정의되는 사건지식은 일상적 상황이나 상호작용에 대해 개인이 가지고 있는 공유 지식에 대한 개념들을 제공해주며, 사건지식에 의한 정신적 표상은 아동의 다양한 인지과정을 지원하며, 잘 조직된 지식의 토대를 아동에게 제공하는 기능을 수행한다(Nelson & Gruendel, 1981). 특히, 나이 어린 유아의 사건지식은 유사한 상황에서 어떤 방식으로 행동할 것인지를 예측하도록 도와줌으로써 아동의 초기 추론 능력을 지원한다(유연우, 2001). 이러한 측면을 고려해 볼 때, 사건에 대한 유아의 지식 수준이 높을수록 그 사건의 결과에 대한 추론을 통해 보다 긍정적인 방식으로 문제를 해결하고자 노력할 것이므로 강제적 전략의 사용 가능성이 낮아진 것으로 해석된다. 그런데 강제적 문제해결 전략의 평균점수가 너무 낮은 이유는 적절한 문제해결 전략 중에서 특히 문제해결을 위해 빼앗기, 때리기, 명령하기 등의 강제적인 수단을 사용한 경우만을 선별하였기 때문에 그 빈도수가 상대적으로 낮아서 나타난 결과로 볼 수 있다. 따라서 후속연구에서는 보다 많은 유아를 대상으로 선정하여 이러한 문제점을 극복할 필요가 있다.

반면, 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용과 관련이 있을 것으로 예상된 정서성의 경우에는 선행연구의 결과와 달리 관련이 없는 것으로 나타났는데, 보다 명확한 관계 규명을 위해 후속연구의 필요성이 제기된다.

둘째, 유아의 부정적 정서성 가운데 슬픔에 대한 정서성에서 남아와 여아가 서로 다른 양상을 보였다. 즉, 남아의 슬픔에 대한 정서성 정도에 비해 여아의 정서성 정도가 더 높은 것으로 나타나서 성차를 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 선행연구의 결과와 부분적으로 일치한다. 예컨대, 선행연구(성미영, 2006)에 의하면 성별에 따른 정서성의 차이는 슬픔, 두려움, 분노의 부정적 정서성 모두에서 나타났는데 슬픔에 대한 정서성에서는 여아가 남아보다 높게 나타났고, 두려움에 대한 정서성에서는 일반 아동의 경우에만 여아가 높게 나타났으며, 분노에 대한 정서성에서는 시설보호 아동의 경우에만 남아가 여아보다 높은 것으로 나타났다. 선행연구

의 경우와 대상 연령이 다르고 대상의 특성 역시 다르다는 점을 고려해 본다면 슬픔에 대한 정서성에서의 성차는 선행 연구와 일관된 결과로 볼 수 있다. 반면, 선행연구에서는 정서성에서의 연령차가 나타나서 미취학 유아의 경우 초등학교 저학년이나 고학년 아동에 비해 기쁨과 같은 긍정적 정서성의 정도가 더 높게 나타났으며, 두려움에 대한 정서성은 미취학 유아의 두려움 수준이 초등학교 아동에 비해 더 높은 것으로 나타났다. 반면, 이 연구에서는 정서성의 연령차가 나타나지 않았는데 이는 선행연구의 경우 미취학 유아와 초등학교 저학년 및 고학년 아동으로 연령간 차이가 확인했던 반면, 이 연구의 경우에는 만 4세와 5세의 비교적 좁은 연령대를 비교하였기 때문에 특별한 연령차는 나타나지 않은 것으로 판단된다.

셋째, 만 4세 유아보다 만 5세 유아의 정서지식 수준이 더 높은 것으로 나타나서 정서지식의 연령차를 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 연령의 증가와 더불어 타인의 정서에 대한 유아의 이해 수준이 더 확장됨을 의미한다(Brown & Dunn, 1996). 또한, 이 결과는 만 5세 유아보다 만 3세 및 4세 유아보다 기쁨, 슬픔, 분노, 두려움에 대한 정서표현 지식을 더 잘 알고 있는 것으로 나타난 선행연구(이강이, 성미영, 2003)를 지지하는 결과로 볼 수 있다. 만 3세에서 만 6세 유아의 경우 연령에 따른 정서지능의 발달 경향성이 비교적 뚜렷하게 나타난다는 선행 연구결과(이지선, 정옥분, 2002)와도 일맥상통하므로, 본 연구를 통해 아동의 정서지식 발달에 있어 유아기가 민감기에 해당함을 다시 한번 확인할 수 있다. 이러한 점을 고려할 때, 유아기 아동의 정서지식 발달에 대한 부모 및 교사의 관심과 배려가 요구된다.

넷째, 유아의 정서지식에서의 연령차와 더불어 특정 사건의 구성요소와 발생순서에 대한 지식에 해당하는 사건지식의 경우에도 만 5세 유아보다 만 4세 유아보다 더 높은 지식 수준을 갖고 있었다. 이는 연령의 증가와 더불어 유아의 사건 지식 역시 확대됨을 의미하는 것으로 관련 선행연구들(박선미, 1990; 이순희, 1995; Fivush & Slackman, 1986; Nelson, Fivush, Hudson & Lucariello, 1983; Price & Goodman, 1990)의 결과와 일치되는 결과이다. 이러한 결과는 나이 많은 아동의 경우 나이 어린 아동에 비해 특정 사건에 관련된 지식을 위계적 구조로 조직화하는 능력이 향상되기 때문에 인지적 능력의 증가와 더불어 나타난 결과로 해석해 볼 수 있다.

다섯째, 일상생활에서 발생하는 대인간 문제를 해결하기 위해 사고하는 능력인 대인간 문제해결 전략의 사용에 있어서 만 4세 유아보다 만 5세 유아보다 강제적인 문제해결 전략을 사용하는 경우가 더 빈번한 것으로 나타났다. 즉, 다른 유아보다 가지고 놀고 있는 장난감을 가지고 놀기 위해 만 4세

유아가 만 5세 유아보다 빼앗기, 때리기 등의 공격적인 방식을 사용하는 경우가 더 많음을 알 수 있다. 이러한 결과는 대인간 문제해결 능력에 연령차가 존재한다는 선행연구 결과(김은희, 이영, 1991; 이강이, 성미영, 2003; Youngstrom et al., 2000)와 일치하는 내용이다. 특히, 이강이와 성미영(2003), Youngstrom과 동료들(2000)의 연구결과에 의하면 아동의 연령이 증가함에 따라 문제 상황에서 강제적인 해결 전략을 사용할 가능성이 감소하는 것으로 나타나서 본 연구의 결과와 그 내용이 부합한다.

이 연구는 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식, 그리고 대인간 문제해결 전략 사용에서의 연령차를 살펴보기 위해 만 4세 및 5세 유아를 연구대상으로 표집하였으나, 발달적 변화 양상을 구체적으로 살펴보기 위해서는 미취학 유아와 초등학교 저학년, 고학년을 대상으로 종단적 추적을 통해 연령별 특성을 파악할 필요가 있다. 또한, 이 연구는 유아와 부모를 모두 대상으로 선정하여 연구를 수행하였으나 유아를 대상으로 실시한 면접자료와 달리 부모용 질문지가 완전히 확보되지 않아 정서성 영역의 표본의 수가 상대적으로 적어서 연구결과를 일반화하는데 어려움이 있다.

이러한 제한점에도 불구하고 이 연구의 결과는 다음과 같은 측면에서 그 의의를 찾을 수 있다. 먼저, 본 연구의 결과는 유아의 사회·정서적 발달에 해당하는 여러 변인들간의 상호관련성 여부를 파악하는데 직접적인 도움을 주었으며, 특히 특정 사건에 대한 인지적 지식이 풍부할수록 문제상황에서 유아의 강제적 문제해결 전략을 적게 사용한다는 결과는 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용 양상을 구체적으로 파악하는데 중요한 기초 정보를 제공해 주었다. 또한, 유아의 사회적 행동에서 정서와 인지의 역할이 강조되는 최근의 연구 추세를 통해 볼 때, 유아의 대인간 문제해결 전략 사용과 정서지식 및 사건지식과의 관련성을 입증한 이 연구의 결과는 문제의 해결을 요구하는 갈등상황에서 유아의 보이는 대처행동을 이해하는데 시사점을 제공해 주었다.

결론적으로, 유아의 대인간 문제해결 전략의 사용과 유아의 정서성, 정서지식, 사건지식의 발달 수준과의 관련성을 구체적으로 살펴본 선행연구를 찾아보기 힘든 상황에서 이 연구의 결과는 한국 유아의 문제해결 전략 사용과 인지·정서적 발달과의 관련성에 관한 세부적 자료를 제공해 주었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다.

■참고문헌

- 권연희, 박경자(2003). 아동의 사회적 유능성에 영향을 미치는 정서성, 대인간 문제해결 전략 및 어머니 행동. *이동학회지*, 24(3), 27-44.

- 김은희, 이 영(1991). 학령전 아동의 대인간 문제해결 능력에 관한 연구. *아동학회지*, 12(1), 52-67.
- 박선미(1990). 아동의 스크립트 발달에 관한 연구. 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 박성연(1998). 영아기 정서성 및 부모의 양육행동에 따른 3세 아동의 행동억제. *대한가정학회지*, 36(4), 19-33.
- 박성은, 박성연(2001). 아동의 초기 정서성, 양육행동 및 모자녀 애착과 남아 아동의 행동억제간의 관계. *아동학회지*, 22(2), 29-47.
- 성미영(2006). 시설보호 여부에 따른 아동의 정서성 발달과 내면화 및 외현화 행동문제. *한국생활과학회지*, 15(1), 17-29.
- 유연옥(2001). 기억발달. 인지발달. 서울: 학지사.
- 이강이, 성미영(2003). 유아의 정서지식과 대인간 문제해결 전략 -시설보호 유아와 일반 유아의 비교-. *아동학회지*, 24(1), 33-45.
- 이순희(1995). 스크립트 전형성이 아동의 기억수행에 미치는 영향. 계명대학교 석사학위논문.
- 이지선, 정옥분(2002). 부모의 정서표현 수용 태도와 유아기 자녀의 정서지능과의 관계. *아동학회지*, 23(1), 17-35.
- Ackerman, B. P., Izard, C. E., Schoff, K., Youngstrom, E. A., & Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70(6), 1415-1427.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438-448.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 197-201.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B. C., Losoya, S. H., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134.
- Fabes, R. A., Eigenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, I., Poulin, R., Shepard, S., & Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Fivush, R., & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge: Structure and function in development* (pp. 71-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-637.
- Hoffner, C., & Badzinski, D. M. (1989). Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child Development*, 60(2), 411-22.
- Iannotti, R. J. (1985). Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective-taking. *Developmental Psychology*, 21, 46-55.
- Murphy, B. C., & Eigenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6(1), 18-36.
- Myles-Worsley, M., Cromer, C. C., & Dodd, D. H. (1986). Children's preschool script reconstruction: Reliance on general knowledge as memory fades. *Developmental Psychology*, 22(1), 22-30.
- Nelson, K., Fivush, R., Hudson, J., & Lucariello, J. (1983). Scripts and the development of memory. In M. T. H. Chi (Ed.), *What is memory development the development of?* Basel: S. Karger.
- Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (Eds.), *Advances in Developmental*

- Psychology* (vol. 1, pp. 21-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K., & Seidman, S. (1984). Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 45-71). NY: Academic Press.
- Price, D. W. W., & Goodman, G. S. (1990). Visiting the wizard: Children's memory for a recurring event. *Child Development*, 61, 664-680.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 21-39.
- Schultz, D., Izard, C. E., Ackerman, B. P., & Youngstrom, E. A. (2001). Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and Psychopathology*, 13, 53-67.
- Short-Meyerson, K. J., & Abbeduto, L. J. (1997). Preschoolers' communication during scripted interactions. *Journal of Child Language*, 24, 469-493.
- Shure, M. B. (1992a). *I can problem solve (ICPS): An interpersonal problem-solving program (preschool)*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B. (1992b). *The PIPS Test Manual (2nd ed.)*. Philadelphia: Hahnemann University.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J. M., Kogos, J. L., Schoff, K., Ackerman, B., & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589-602.

(2006년 1월 31일 접수, 2006년 3월 22일 채택)